

Trabajo Fin de Máster

Cómo ir más allá de la sensibilización en ECG en
Geografía e Historia para fomentar la participación
social y la incidencia política

How to go beyond awareness in Global Citizenship
Education (GCED) in Geography and History to
promote social participation and political advocacy

Autor/es

Clara Beltrán Moreno

Director/es

Lorenzo Mur Sangra

Facultad de Educación
2020

Cómo ir más allá de la sensibilización en ECG en Geografía e Historia para fomentar la participación social y la incidencia política.

Índice

Introducción.....	2
Propuesta didáctica	2
1. Experiencia didáctica “Pensar alternativas”.....	6
2. Experiencia didáctica “El menú”	9
3. Experiencia didáctica “Lo que nuestra nevera esconde”	12
4. Experiencia didáctica “El árbol de problemas”.....	15
Análisis comparado y valoración del conjunto.....	18
Bibliografía.....	24
Anexos	26

Introducción

Desde los años 80, de forma paralela a un intenso debate social y político acerca del concepto de ciudadanía, organismos internacionales, instituciones públicas, instituciones educativas y medios de comunicación han prestado una atención creciente al tema de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG en adelante), como se refleja en el aumento considerable de investigaciones, propuestas educativas y artículos publicados (Maiztegui, 2007). Desde las Ciencias Sociales no se ha dejado de reivindicar la importancia de construir una ciudadanía crítica y dotar al alumnado de herramientas para participar de forma activa en la sociedad democrática a través de valores como la tolerancia y el respeto. Sin embargo, parece que no se está consiguiendo en su plenitud.

Estudios realizados en nuestra comunidad autónoma indican que el tipo de acciones de ECG desarrolladas en los centros son en su mayoría de sensibilización o fuera del aula (Coma, 2020). Este trabajo busca como ir más allá de la sensibilización en ECG en Geografía e Historia para fomentar la participación social y la incidencia política a través de propuestas metodológicas. El reto es como trabajar las tres primeras dimensiones de la ECG en nuestra aula, buscando la movilización social.

La participación es a la vez objeto y metodología en educación. Un aprendizaje activo, experiencial, implica nuevas formas de relacionarse y construir experiencias. Participar es la forma de aprender a participar (Gabilondo, 2014). Así, las respuestas que ofrece este trabajo son además de contenidos, de tipo metodológico buscando cómo hacer para que los contenidos de ECG formen parte del proceso de aprendizaje.



Figura 1. Las dimensiones de la ECG. Fuente: elaboración propia a partir de Blasco, 2020

El reto de la participación social implica transformar desde lo cotidiano, pero también desde nuestra implicación en las políticas públicas, es por esto que las actividades giran en torno al concepto de soberanía alimentaria. De este modo, las experiencias didácticas consideran esa dicotomía global/local, así como un análisis crítico de todos aquellos aspectos que nuestras acciones tienen que contemplar para priorizar ese compromiso con la ECG y hacerlo sostenible. Las experiencias propuestas abarcan diversos niveles educativos con el fin de buscar la accesibilidad a la ECG desde los diferentes currículos y ante el deseo de explorar actividades que puedan ser utilizadas en diferentes niveles y asignaturas, incidiendo en una reconstrucción del conocimiento más popular y menos académica.

Presentación de las experiencias de aprendizaje seleccionadas

El compromiso en ECG implica buscar nuevos modelos, hacer cosas nuevas y distintas a las que ya se hacían. Desde los años noventa, la intencionalidad pedagógica del modelo de ECG con el modelo de quinta generación (Solano, 2011) tiene un enfoque global al plantear la desigualdad e injusticia que existe en todo el planeta. Los contenidos temáticos en ECG son múltiples pero todos ellos comparten ciertas características estructurales que podemos considerar transversales y que son las que facilitarán que esos procesos generen aprendizaje desde la responsabilidad y el compromiso. Boni y López (2015) representan de forma gráfica los elementos que intervienen en las prácticas educativas en ECG:



Figura 2. Fuente: Boni & López, 2015

¿En qué valores nos basamos? Para que nuestras propuestas didácticas prioricen el compromiso en ECG y fomenten la participación y la transformación hace falta que los siguientes requisitos se cumplan:

- Ser conscientes de los problemas del mundo
- Poder analizar la situación desde diferentes perspectivas
- Analizar causas y consecuencias
- Conectar la economía, la política, cultura y sociedad desde una perspectiva crítica
- Incluir los principios éticos en las decisiones (Coma, 2020, pág. 9)

Por su parte, Booth y Ainscow (2011) han organizado de forma gráfica qué valores deberían organizar nuestra convivencia y nuestra forma de vivir juntos. Disponer de un mapa así nos permite hacer un análisis de en qué punto nos encontramos y hacia dónde queremos ir.

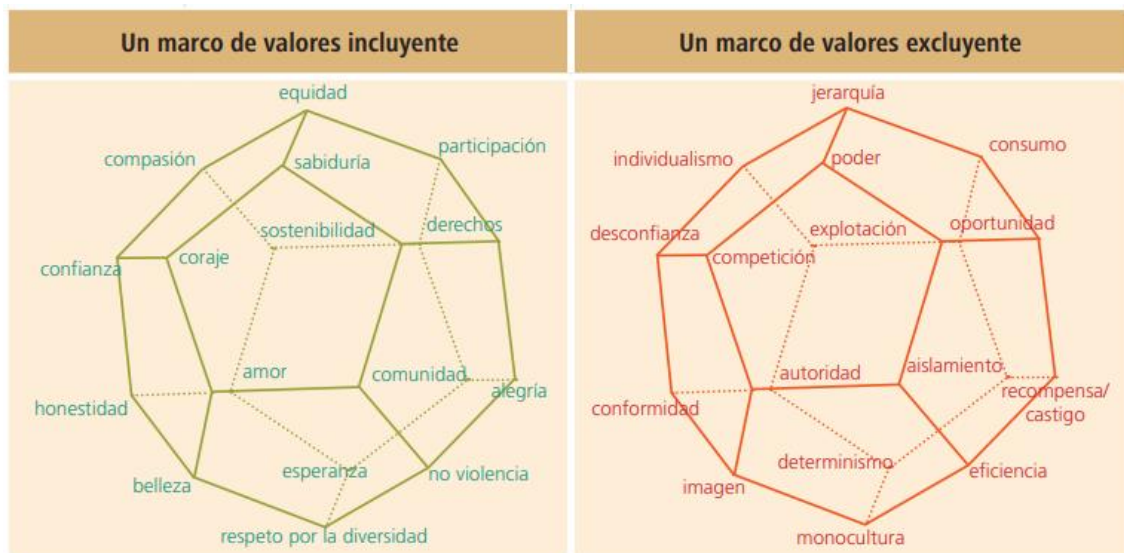


Figura 3. ¿Qué valores deberían organizar nuestra convivencia y nuestra forma de vivir juntos? Fuente: Booth & Ainscow, 2011

¿Qué quiero cambiar? Una investigación interdisciplinar a nivel global coordinada por Cohan y Derricott (1998) recoge ocho características que debe tener la ciudadanía en las primeras décadas del siglo XXI, buscando esos resultados cognitivos, de habilidades y actitudes:

1. Habilidad para observar y resolver problemas como miembro de una sociedad global.
2. Habilidad para trabajar con otros de modo cooperativo y para tomar responsabilidades de los propios roles y preocupaciones dentro de la sociedad.
3. Habilidad para entender, aceptar, apreciar y tolerar las diferencias culturales.
4. Capacidad de pensamiento crítico de un modo sistémico.
5. La buena voluntad para resolver conflictos de manera no violenta.
6. La buena voluntad para cambiar el propio estilo de vida y los hábitos de consumo para proteger el medio ambiente.
7. La capacidad de sensibilización y de defensa de los derechos humanos (por ejemplo, derechos de las mujeres, minorías étnicas, etc.).
8. La buena voluntad y habilidad para participar en políticas a nivel local, nacional e internacional (Cogan y Derricott, 1998:116).

A partir de estos datos se estructuró el modelo de ciudadanía multidimensional de Jubow, Groman y Ninomiya (cit. en Maiztegui, 2007) que será aplicado en las experiencias didácticas de este trabajo. Las dimensiones son:

- Personal (compromiso ético y responsabilidad social), lo que requiere de afirmar la propia identidad y pensamiento crítico.

- Social, colaborar y participar en retos comunes, trabajar el equilibrio entre pertenencia y justicia.
- Espacial: identidad múltiple como ciudadanía global, pensamiento y acción cosmopolita.
- Temporal: visión global del concepto tiempo (pasado, presente y futuro).

Estas experiencias abarcan el apartado tercero del modelo de Boni y López (2015) en relación a los procesos: ¿Qué se hace o cómo se hace? Contenidos ECG y principios metodológicos. La falta de participación social se combate con respuestas metodológicas como las presentadas buscando cómo hacer para que los contenidos de ECG formen parte del proceso de aprendizaje, teniendo como referencia los resultados. La participación necesita contenidos porque el pensamiento crítico necesita que las cosas se entiendan. Así, las siguientes experiencias didácticas se han diseñado en torno a una temática común que es el concepto contemporáneo de “soberanía alimentaria” que introduce contenidos como el comercio justo, los derechos humanos, la cooperación para el desarrollo, la educación en valores (solidaridad, paz y justicia), género y desarrollo, medioambiente, ODS, reparto de riqueza y poder y relaciones Norte-Sur.

Experiencia	Temática	Metodología	Recursos	ODS relacionados
Pensar alternativas	Alimentación, producción y consumo alternativo y sostenible, justicia climática	Trabajo colaborativo en grupos, diálogo y reflexión colectiva	Análisis de imágenes	ODS 3: Salud y bienestar ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles ODS 12: Producción y consumo responsables ODS 13: Acción por el clima
El menú	Alimentación ética, consumo responsable, desigualdades	Trabajo en grupos, aprendizaje basado en proyectos, producción creativa	Análisis de documentos	ODS 2: Hambre cero ODS 3: Salud y bienestar ODS 10: Reducción de las desigualdades ODS 12: Producción y consumo responsables
Lo que nuestra nevera esconde	Alimentación, justicia social y medioambiental	Trabajo en grupos, ABProyectos, trabajo de investigación, producción creativa	Análisis de artículos	ODS 2: Hambre cero ODS 3: Salud y bienestar ODS 10: Reducción de las desigualdades ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles ODS 12: Producción y consumo responsables ODS 13: Acción por el clima
El árbol de problemas	Problemas del sistema agroalimentario, justicia social y medioambiental	Trabajo en grupos, ABProblemas, producción crítica	Análisis de casos	ODS 6: Agua limpia y saneada ODS 8: Trabajo digno y crecimiento económico ODS 10: Reducción de las desigualdades ODS 12: Producción y consumo responsables ODS 13: Acción por el clima ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas

1. Experiencia didáctica “Pensar alternativas”

Síntesis

La actividad permite explorar las relaciones entre algunos estilos de vida, consumo y alimentación. Además, permite conocer las principales alternativas vinculadas a la soberanía alimentaria tales como los circuitos cortos de comercialización, las asociaciones de productores, los huertos urbanos... esta actividad está basada en una de Garúa S. Coop. Mad. recogida en *la Guía Didáctica sobre Alimentación Sostenible. Alimentar otros modelos* (Fernandez Casadevante, González Reyes, Esteban Cabellos, & Ferriz Prieto, 2018).

Sentido curricular

La actividad está diseñada para trabajar los elementos del medio físico, medio natural, áreas y problemas medioambientales en el aula de Tercero de la ESO.

Objetivos

- Conocer los principales problemas medioambientales y sociales que provoca el sistema agroalimentario actual.
- Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

Objetivos de Desarrollo Sostenible con los que se relaciona

- ODS 3: Salud y bienestar
- ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles
- ODS 12: Producción y consumo responsables
- ODS 13: Acción por el clima

Resultados esperados

En una situación ideal, en la que existe cohesión y espacio libre de expresión y participación en el aula, se espera que los alumnos conozcan las relaciones entre algunos estilos de vida, consumo y alimentación. Asimismo, se espera que conozcan y reflexionen acerca de las principales alternativas vinculadas a la soberanía alimentaria (ganadería extensiva, asociaciones de productores, comercio justo, huertos urbanos...). La actividad busca construir una ciudadanía crítica fomentando la buena voluntad para cambiar el propio estilo de vida y los hábitos de consumo para proteger el medio ambiente.

Descripción de la actividad

La sesión comienza con una lluvia de ideas sobre los principales problemas que tiene y provoca el sistema agroalimentario actual. Se plantea la pregunta al común de la clase y se van apuntando esas ideas en la pizarra. Después se proyecta el vídeo “Better Save Soil”

para identificar aquellos problemas que no hayamos detectado previamente y completar el listado (20 min.)

En subgrupos, repartimos una imagen a cada uno de esos grupos (anexo A) y tienen que inventarse una historia acerca de esa imagen respondiendo a cuestiones como ¿Quién es la persona que aparece en la foto? ¿Qué hace? ¿Dónde vive? ¿Qué podemos saber de su vida? ¿Qué hace por el medio ambiente? (15 min.). En este paso, el papel del docente deberá ser secundario intentando resolver, siempre que el alumnado no lo consiga, problemas de vocabulario y comprensión.

Vamos proyectando las diapositivas de la presentación (anexo B). Entre toda la clase ponemos en común las historias inventadas y las contrastamos con las alternativas propuestas a través de las imágenes (asociacionismo de pequeños productores económicos, grupos de consumo, tiendas especializadas, relocalización sistema alimentario) (15 min.).

Recursos asociados

- Proyector y ordenador
- Materiales anexos:
 - o Better Save Soil <https://vimeo.com/129896487>
 - o Fotos qué hacen (Anexo A)
 - o Pensar alternativas (Anexo B)

Comentario crítico y justificación

Desde esta primera experiencia educativa parece necesario plantear una de las limitaciones que existen en este trabajo, y en la participación en sí misma (y que desarrollaré detalladamente en el análisis crítico final), es que la participación necesita tiempo. El factor tiempo es fundamental, no en cuanto a la duración de las actividades o proyectos, sino al tiempo que necesitamos para que los procesos se mantengan vivos, se transformen o desaparezcan.

Además, al hablar del ámbito formal, se presenta como requisito indispensable contar con el compromiso y la participación del centro en su totalidad, entendiendo que la participación es un reto común y transversal a toda la función social del centro escolar y no debe limitarse a parcelas de espacio tiempo como es el aula.

Una vez comentadas estas limitaciones, el análisis crítico se dirige a cómo esta actividad cuida los procesos y garantiza su compromiso con la ECG. La actividad propone una toma de conciencia de cómo funciona un sistema alimentario insostenible e injusto y analiza causas y consecuencias, proponiendo alternativas que incluyen principios éticos en la toma de decisiones. Conecta economía (de mercado y economía solidaria), política (agrupaciones de producciones, cooperativas...), cultura (*slow food*, consumo ecológico) y sociedad desde una perspectiva crítica. La actividad se fundamenta en valores como la sostenibilidad y la comunidad, así como la esperanza de un cambio posible (Booth & Ainscow, 2011).

Abordando el análisis multidimensional de Jubow, Groman y Ninomiya, el tratamiento de la dimensión personal en cuanto a compromiso ético y responsabilidad social es uno de los ejes sobre los que se articula esta actividad de pensar alternativas al sistema agroalimentario injusto e insostenible actual. A través de la presentación de otros modelos posibles que, si bien no suelen encontrarse entre los discursos más legitimados y todavía forman parte de grupos más reducidos y alternativos, forman parte de la solución a la crisis climática, se busca no solo dotar al alumnado de herramientas para comprender el mundo en el que vive sino ayudar a que se convierta en agente de cambio. Y aquí, el papel de la alimentación en el futuro es crucial. La dimensión personal hace referencia a pensar (y actuar) local y es por esto que algunos de los ejemplos pertenecen a la cultura del aula, a un imaginario colectivo compartido, como puede ser la ganadería extensiva en Aragón o los supermercados de comida ecológica que encontramos en los diferentes barrios. Es importante que los ejemplos estén direccionados a esos negocios, locales, grupos, restaurantes, zonas de huertos, que existen en nuestra comunidad.

El otro gran eje de la actividad es esa dimensión social de reclamo de la participación en los retos comunes. Solo a través del compromiso y la responsabilidad se puede participar de ese equilibrio entre pertenencia y justicia, algo que es a la vez virtud e inconveniente para su propia supervivencia.

La dimensión espacial se da a través de la aceptación de que los grandes problemas que la sociedad afronta en su conjunto son globales y pese a tener la responsabilidad de actuar desde esa dicotomía local-global, las respuestas que necesitamos son colectivas y urgentes. Así, esa responsabilidad de cuidar, preservar y respetar nuestros ecosistemas asegurando un futuro a las próximas generaciones y que puedan disfrutar, al menos, de lo que hemos disfrutado la presente, supone pensarnos en términos de una identidad múltiple como ciudadanía global, cosmopolita. La dimensión temporal se da a través de esa concepción de futuro y repensando también acerca de prácticas pasadas que eran más sostenibles y que se han perdido en parte con esa pérdida de la comunicación intergeneracional y también a través, por ejemplo, del proceso de “vaciado” del mundo rural.

2. Experiencia didáctica “El menú”

Síntesis

Partiendo de una situación cotidiana como es un menú de un restaurante, la actividad propone realizar un ejercicio de creatividad histórica a través de la elaboración del menú de un hipotético restaurante vegetariano en la Edad Media. A través de la historia de la alimentación podemos tratar la situación de las clases sociales y de las desigualdades, así como las concepciones culturales que en este caso Occidente ha establecido en cuanto a la belleza de los cuerpos y a los modelos socialmente valorados.

Sentido curricular

La actividad está ideada para trabajar el concepto de Edad Media en Segundo de la ESO, concretamente en el bloque 3 de la asignatura de Geografía e Historia.

Objetivos

- Conocer las costumbres y la sociedad medieval europea a través de la alimentación
- Identificar y analizar las diferencias que existían entre los diferentes grupos sociales a través del acceso a la comida
- Reflexionar acerca de la importancia de la alimentación para el desarrollo de las personas y entender la alimentación como un derecho básico
- Adquirir una conciencia crítica acerca de la importancia de una dieta equilibrada para el pleno desarrollo de las personas. Reflexionar acerca del hambre y la malnutrición como un problema político
- Conocer y explorar acerca de la posibilidad de una alimentación sin carne y pescado

Objetivos de Desarrollo Sostenible con los que se relaciona

- ODS 2: Hambre cero
- ODS 3: Salud y bienestar
- ODS 10: Reducción de las desigualdades
- ODS 12: Producción y consumo responsables

Resultados esperados

En una situación ideal, en la que existe cohesión y espacio libre de expresión y participación en el aula, se espera que los alumnos reflexionen acerca de las desigualdades que han existido y que existen en el acceso a la alimentación, considerado básico en nuestra sociedad. Se espera que, a través de la producción creativa de ese menú, exploren y descubran las costumbres de la sociedad medieval europea a través de su alimentación y así comprender mejor el contexto económico, social. Se espera, asimismo, que desarrollen la habilidad para tomar responsabilidad de los propios roles y preocupaciones dentro de la sociedad.

Descripción de la actividad

Se proyectan en la pizarra escenas relacionadas con la alimentación en la Edad Media de banquetes, comidas en torno a la mesa, así como escenas de agricultura y ganadería, y se pide al conjunto de la clase que identifiquen a que clase social pertenecen esos grupos poblacionales y por qué se puede identificar. Se plantean cuestiones como ¿Quién aparece en la imagen? ¿Qué está comiendo? ¿Qué nos está contando la escena? A continuación, se proyectan imágenes de menús de restaurantes vegetarianos locales y se preguntan una serie de cuestiones ¿conocéis estos restaurantes? ¿habéis comido alguna vez en un restaurante vegetariano? (anexo C) (10 min.)

Por subgrupos de cuatro a seis personas se entrega una cartulina y se pone a disposición de la clase materiales variados como pinturas y rotuladores y se entrega un texto (anexo D) que contiene las costumbres culinarias de alguna zona concreta y/o de una determinada clase social y se pide que elaboren con los productos que disponen en esa zona o a los que puede acceder esa clase social un menú que contenga productos de cercanía y que sea lo más variado posible. La actividad consiste en elaborar un menú de un hipotético restaurante vegetariano en la Edad Media (opciones de primer plato, segundo plato, postre y bebida) (25 min.). La puesta en común entre los miembros del grupo servirá para explicitar la naturaleza del problema (desigualdades en el acceso a los alimentos, privilegios de clase) y el contexto en el que aparece (sociedad jerarquizada).

Tras la elaboración del menú, se presenta al resto de la clase como si se tratase de un juicio popular en el que tuvieras que convencer a los asistentes de que tu menú es el más completo en materia de salud y sostenibilidad. A la vez, se expone las dificultades que han encontrado a la hora de elaborarlo y las reflexiones a las que ha dado lugar el proceso creativo (20 min.).

Recursos asociados

- Proyector
- Materiales para realizar los proyectos: cartulinas, bolígrafos, rotuladores, etc.
- Materiales anexos:
 - Presentación (anexo C)
 - Textos para los diferentes subgrupos (anexo D)

Comentario crítico y justificación

La sociedad medieval se sustentaba en una jerarquía social impuesta brutalmente en la que las diferencias se podían apreciar en todas aquellas acciones y situaciones que comprenden la vida. La alimentación era por supuesto una de ellas y la comida era un marcador de estatus social. Esta actividad nos permite analizar las relaciones entre economía, política, cultura y sociedad desde diferentes perspectivas y además con una mirada crítica. La elaboración de un menú implica incluir ciertos principios éticos en la toma de decisiones, así como analizar causas y consecuencias de las decisiones que hacemos a la hora de alimentarnos. La actividad se basa en valores que garantizan la

inclusión (Booth & Ainscow, 2011) como la equidad, la participación, los derechos, la sostenibilidad y la comunidad.

En cuanto a la dimensión personal, la actividad garantiza ese aprendizaje significativo a través de la elaboración creativa del producto, así como experiencial basándose en los menús de los restaurantes como algo cotidiano y conocido por todos. Alrededor de la mesa pasamos momentos fundamentales de nuestra vida y gran parte de nuestras conversaciones giran en torno al placer o al sufrimiento ligado a la comida. El compromiso ético viene dado por la reflexión personal y colectiva acerca de las desigualdades en el acceso a la alimentación, así como el debate acerca del consumo de carne, pescado y productos de origen animal en general. La dimensión social comprende la reflexión acerca de un consumo responsable y sostenible para con el medio ambiente y la crítica a un modelo económico y social que no permite en ocasiones que quienes trabajan y cultivan los alimentos tengan limitado su consumo e incluso pasen hambre. En esta línea se vincula estrechamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2, 3, 10 y 12.

En cuanto a la dimensión espacial, la producción de un menú y el consenso y creación de los platos suponen una práctica de esa identidad múltiple y cosmopolita. Finalmente, la visión global reside en el propio ejercicio a través del desarrollo de la imaginación histórica al servicio de una ciudadanía democrática.

Esta propuesta didáctica permite tratar otros aspectos como es la belleza como construcción cultural y en base a qué criterios se han ido configurando esos estándares de belleza, sobre todo femenina, a lo largo de la historia. La gordura como símbolo de belleza asociada a un poder adquisitivo mayor forma parte del pasado de la historia del continente europeo y presente de la contemporánea de algunos países africanos como Mauritania, Malí, Níger, Argelia o Burkina Faso. El sobrepeso en el cuerpo de la mujer ha sido asociado en diferentes momentos de la historia con la fertilidad, ya desde el Paleolítico con las famosas Venus de Willendorf. Mientras que Occidente ha superado ya esa visión, construyendo un modelo de belleza femenina que llega al extremo opuesto, en algunas regiones de África el culto a la obesidad femenina sigue vigente. Es por esto que muchas de las familias que habitan en estos países practican el *leblouh*, una práctica que consiste en obligar a niñas en zonas de África a comer para que encuentren marido (Paredes, 2020).

Introducir esto en la clase de Historia o la posibilidad de tomar prestada la tutoría de la clase para abordar este tema implica introducir en el aula una apertura a otras culturas en clave feminista. Está, además, estrechamente vinculado con el Objetivo 6 del currículo de Geografía e Historia en nuestra Comunidad: Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.

3. Experiencia didáctica “Lo que nuestra nevera esconde”

Síntesis

La actividad seleccionada pertenece a una guía didáctica elaborada por Intermon Oxfam dentro de Kaidara, un portal de recursos para el profesorado con enfoque de Educación para la Ciudadanía Global (García, y otros, 2003). Esta guía ha sido creada para explicar cómo funciona nuestro sistema alimentario, que hace que mil millones de personas pasen hambre, mientras más de la mitad de los habitantes de los países industrializados tiene sobrepeso. Ofrece propuestas para trabajar en el aula sobre cómo hacer frente a esta injusticia mediante los hábitos y prácticas de consumo.

Sentido curricular

Esta propuesta didáctica está dirigida al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Los objetivos y contenidos encajan perfectamente con el currículum de Ciencias Sociales de 2º, 3º y 4º de ESO, aunque también podrían utilizarse como material para la asignatura de Ciudadanía (Derechos Humanos).

Objetivos

- Descubrir que el sistema alimentario está basado en relaciones de injusticia y conocer las causas.
- Tomar conciencia del papel que jugamos como consumidores y consumidoras dentro de este sistema alimentario.
- Establecer relaciones de causa-efecto entre la sobreexplotación, la pesca industrial y el empobrecimiento de las poblaciones dedicadas a la pesca tradicional.
- Conocer el origen de los productos que consumimos, valorar el impacto medioambiental que supone su producción y promover el consumo responsable.

Objetivos de Desarrollo Sostenible con los que se relaciona

- ODS 2: Hambre cero
- ODS 3: Salud y bienestar
- ODS 10: Reducción de las desigualdades
- ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles
- ODS 12: Producción y consumo responsables
- ODS 13: Acción por el clima

Resultados esperados

Se espera que el alumnado sea consciente de las injusticias del sistema alimentario en el que participa y que tome conciencia de su papel como consumidor dentro de ese sistema. Se espera también que sea crítico con las dinámicas que generan esas desigualdades y que desarrolle buena voluntad para cambiar el propio estilo de vida y los hábitos de consumo

para proteger el medio ambiente y promover otro tipo de relaciones sociales, políticas y económicas.

Descripción de la actividad

La propuesta didáctica completa de Global Express consta de un dossier con información a modo de unidad didáctica propia acerca del funcionamiento del sistema agroalimentario actual, un glosario de términos, una guía que explica contenidos y el funcionamiento de la propuesta y finalmente, las actividades. Las actividades a su vez constan de una propuesta introductoria y a continuación “Tras la pista de los alimentos” que es la se analiza en este apartado.

En el sistema alimentario entran en juego muchos elementos y muy amplios. Con el fin de abordar un mayor número de temas, la metodología de trabajo propuesta comienza con la división de los alumnos en cinco grupos diferentes. Cada uno de esos grupos obtendrá distintas conclusiones que posteriormente se compartirán con el total de la clase. Las cinco investigaciones siguen metodologías distintas, con lo que es importante saber cómo se plantea cada una de ellas para poder distribuir a nuestro alumnado según sus intereses, habilidades y capacidades. Los cinco bloques diferentes son: perca, carne, pan, maíz y piña.

En la primera parte de la actividad, se presentan distintos problemas relacionados con la pesca a través de tres noticias de prensa. En primer lugar, se realiza una lectura individual para redescubrir aquello que ya conocíamos y reflexionar sobre lo que no sabemos. Tras esa lectura, se pone en común con el resto de miembros del grupo con el fin de explicitar la naturaleza del problema y el contexto en el que aparece. El papel del docente debe ser de asesoría, intentando clarificar, siempre que el alumnado no lo consiga, problemas de vocabulario o de comprensión.

Se plantea después una actividad ficticia (en algún centro quizás no sea así): la elaboración de unos posters informativos sobre el tema de la pesca para la semana cultural del centro. En ellos deben reflejarse las diferentes situaciones problemáticas que planteaban las noticias y la respuesta a unas preguntas sobre el tema. Para facilitar el trabajo se ofrecen una serie de enlaces a los que acceder para consultar la información.

Recursos asociados

- Materiales anexos <https://www.kaidara.org/recursos/lo-que-nuestra-nevera-esconde/>

Comentario crítico y justificación

La existencia de propuestas didácticas tan completas como la que se presenta en este apartado suponen un soporte interesante sobre el que los docentes pueden desarrollar su trabajo, creando así nuevas experiencias didácticas propias. La actividad permite desarrollar habilidades de investigación, así como procesar y comprender la información, procesos fundamentales para garantizar el compromiso y la participación en ECG.

Los artículos propuestos van de lo local a lo global, hablando de la situación nacional pero también de lo que ocurre en África, mencionando además el papel de las organizaciones internacionales como Naciones Unidas. Presentar un mapa de los diferentes niveles de organización y actuación a nivel internacional en el que nos movemos también es importante en la medida de ser conscientes del constructo cultural al que pertenecemos y desde ahí establecer diálogos de continuidad y de resistencia. A través del trabajo en grupos y del papel secundario del docente, la actividad garantiza un aprendizaje horizontal no binario, además, se basa en valores que garantizan la inclusión (Booth & Ainscow, 2011) como la sostenibilidad, la comunidad, los derechos y la participación.

La dimensión personal del modelo de ciudadanía multidimensional de Jubow, Groman y Ninomiya se da a través de la reflexión colectiva de esa información que ya conocían y de la investigación sobre aquello que no, promoviendo un aprendizaje significativo desde los conocimientos previos y dirigido a esa afirmación de la identidad desde una perspectiva crítica. También la dimensión social gira en torno a la cotidianidad de la actividad. Al llevar actividades al aula que estén relacionadas y traten del día a día del alumnado, el aprendizaje significativo está garantizado en tanto que la motivación, en parte, viene dada y permite incorporar otros saberes más allá de los académicos, permitiendo una reconstrucción colectiva del conocimiento.

La toma de conciencia de que en un mundo globalizado los problemas de un grupo de personas, grande o pequeño, una zona concreta o un país entero, no son solamente suyos, sino que son problemas globales que requieren soluciones globales posibilita el desarrollo de la dimensión espacial, fomentando esa identidad múltiple como ciudadanía global, cosmopolita. Por último, analizar las causas y consecuencias del funcionamiento de nuestro sistema alimentario actual desde diferentes perspectivas, así como la toma de conciencia de los problemas del mundo, ofrecen modelos de costumbres y prácticas de cara a la construcción de modelos más sostenibles.

4. Experiencia didáctica “El árbol de problemas”

Síntesis

La actividad busca acercar al alumnado a algunas de las principales problemáticas medioambientales actuales que existen en el mercado agro global y que afectan por tanto a nivel económico, político y social. Concretamente las experiencias giran en torno a la producción y explotación de monocultivos en América Latina con el impacto que ello supone, la pérdida de biodiversidad y la pérdida de poder de los agricultores y, en algunos casos, la perpetuación de relaciones de dependencia en el mercado global.

El estudio y trabajo de los diferentes casos se realiza a través de una metodología participativa conocida como “El árbol de problemas” que es usada en el ámbito de la Cooperación Internacional al Desarrollo a la hora de realizar un diagnóstico sobre la situación problemática en la que se va a realizar un proyecto. El árbol de problemas es una técnica que se emplea para identificar una situación negativa (problema central), la cual se intenta solucionar analizando relaciones de tipo causa-efecto (Gonzalez, 2007).

Sentido curricular

La actividad está pensada, por su complejidad, para alumnado de 4º de la ESO.

Objetivos

- Conocer el funcionamiento del sistema de producción y consumo en el que estamos inmersos y del cual participamos
- Ser conscientes del impacto que genera el modelo capitalista, modelo que ha resultado ser incompatible con la sostenibilidad medioambiental y de un alto porcentaje de la población global
- Imaginar, diseñar y llevar a cabo estrategias para reducir nuestra participación en este sistema encaminando nuestras acciones hacia el decrecimiento
- Aproximarse a conceptos como el consumo de proximidad, los productos de temporada o la privatización de los recursos naturales
- Entender el acceso al agua como un derecho esencial

Objetivos de Desarrollo Sostenible con los que se relacione

- ODS 6: Agua limpia y saneada
- ODS 8: Trabajo digno y crecimiento económico
- ODS 10: Reducción de las desigualdades
- ODS 12: Producción y consumo responsables
- ODS 13: Acción por el clima
- ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas

Desarrollo de la actividad

La complejidad de la actividad (en cuanto a su duración) impide que se pueda realizar en una única sesión. De este modo, entendiendo que la sesión de aula reservada a cada asignatura corresponde a una duración de alrededor de cincuenta minutos, serán necesarias dos sesiones completas para su realización. En una primera sesión de la actividad se expone cómo se configura el árbol de problemas para el cual he tomado prestado con este fin las indicaciones de la UNESCO:

A. Se define el problema central (TRONCO).

B. Las causas esenciales y directas del problema se ubican debajo del problema definido (RAÍCES). Las causas son las condiciones que determinan o influyen en la aparición del problema. Es importante verificar la relación directa que existe entre ellas y el problema.

C. Los efectos o manifestaciones se ubican sobre el problema central (COPA O FRUTOS). Se refieren a las consecuencias e impacto producidas por el problema.

D. Se examinan las relaciones de causa y efecto, y se verifica la lógica y la integridad del esquema completo. La técnica adecuada para relacionar las causas y los efectos, una vez definido el problema central, es la lluvia de ideas. Esta técnica consiste en hacer un listado de todas las posibles causas y efectos del problema que surjan, tras haber realizado un diagnóstico sobre la situación que se quiere resolver.

Tras ello, se analiza un caso concreto (anexo E) colectivamente de forma que todos los alumnos puedan entender y ser capaces de seguir la relación causa-efecto que lo configura (50 min.). La segunda sesión consiste en el análisis por grupos de diferentes problemas (anexo F) y la elaboración de sus propios árboles de problemas a través de la cooperación y con la ayuda de la persona a cargo de la actividad (30 min.). La actividad queda completada con una puesta en común de los árboles de problemas y una reflexión grupal acerca de lo tratado (20 min).

Resultados esperados

En una situación ideal, en la que existe cohesión y espacio libre de expresión y participación en el aula, se espera que los alumnos se aproximen de forma directa a algunos de los principales problemas medioambientales y sociales que existen a nivel global, así como familiarizarse con una metodología de trabajo útil para otros momentos vitales ya sean profesionales o personales.

Recursos asociados

- Texto “La Guerra del Aguacate” (ver Anexo E)
- Árbol de problemas de “La Guerra del Aguacate” (ver Anexo E)
- Texto para el análisis grupal (ver Anexo F)

Comentario crítico y justificación

Se trata de una actividad para abordar de forma directa los derechos en clave de justicia social y justicia medioambiental. La organización del aula en pequeños grupos implica la práctica de la participación a través del debate y el consenso, así como animar al compromiso con las diferentes causas que se presentan, que, si bien atienden a un caso concreto localizado en una geografía determinada con el fin de que sea más significativo, se refiere a una problemática global. La confección de los diferentes árboles de problemas permite al alumnado ser conscientes de los problemas del mundo, poder analizar la situación desde diferentes perspectivas, analizar causas y consecuencias de los diferentes problemas planteados, conectar economía, política, cultura y sociedad desde una perspectiva crítica y acceder a una serie de herramientas con las que incluir en la toma de decisiones los principios éticos. La actividad se sostiene en una serie de valores que fomentan la inclusión (Booth & Ainscow, 2011) como la comunidad, los derechos, la equidad, la sostenibilidad, la participación, la esperanza y la no violencia.

El análisis multidimensional que sirve de guía y rúbrica a la vez para las actividades presentadas en este trabajo refleja que se dan las cuatro dimensiones necesarias para la participación activa. Se promueve un compromiso ético y el ejercicio de la responsabilidad social a la vez que se plantea la existencia de luchas colectivas comprometidas con el fin de reducir esas desigualdades, desde el activismo de los movimientos ecologistas, pasando por el ecofeminismo y llegando a las organizaciones campesinas que luchan por esa soberanía alimenticia sostenible en el tiempo. La dimensión espacial se trata a través del estudio de nuevas geografías tradicionalmente olvidadas en el currículo tradicional, así como el protagonismo de grupos poblacionales también escasamente representados.

En las actividades diseñadas para la educación formal podemos advertir que existen voces que están presentes y a su vez otras ausentes. Jurjo Torres (2001) ofrece una visión crítica acerca de la educación en tiempos de neoliberalismo y como se imponen unos ideales de vida, de consumo y de competitividad social. Propone una enumeración interesante acerca de las voces silenciadas en nuestra educación: las culturas de las naciones del Estado español, las culturas infantiles, juveniles y de la tercera edad, las etnias minoritarias o sin poder, el mundo femenino, la diversidad sexual, la clase trabajadora y el mundo de las personas pobres, el mundo rural y marinero, las personas con minusvalías físicas y/o psíquicas y las voces del Tercer Mundo. Es nuestro deber y compromiso ser altavoz de esas voces e incluso cederla cuando así lo requiera la situación.

Para concluir, la dimensión temporal viene de la mano de una revisión de deudas y deberes a través de conceptos como el de deuda climática, la justicia ambiental y social en el presente y la búsqueda de alternativas sostenibles que garanticen futuros posibles para las siguientes generaciones.

Análisis comparado y valoración del conjunto

En este apartado final es donde se defiende el conjunto de las experiencias como forma de indagación sobre el tratamiento educativo que podría darse al problema que articula el trabajo. El problema general es cómo fomentar la participación social y la incidencia política a través de la enseñanza de Ciencias Sociales y el problema específico, el cómo abordarlo y bajarlo a tierra, es como introducir la Educación para la Ciudadanía Global en el aula, si bien ambos forman parte de un todo que es la necesidad de una educación crítica y transformadora al servicio de la construcción de un mundo más justo y equitativo. Antes de realizar el comentario crítico de la propuesta didáctica en su conjunto, merece la pena analizar de forma genérica lo que tanto estas actividades como cualquier propuesta educativa requiere para asegurar una participación real.

En primer lugar, partimos de un escenario común que es el de la idealización de la participación. La participación en potencia es enorme, si se pone como un deber-ser, pero en la práctica puede generar una altísima frustración. Parte de esa frustración o desilusión se debe a que no evaluamos el punto en el que estamos y se considera que la participación en sí misma es el punto de partida y no algo que se construye. Para esta reflexión partimos de la idea de que el ser humano tiene la capacidad de participar, pero sin embargo está expropiada por una cultura del individualismo que es a su vez lógica hegemónica de sistema mundial. En muchas ocasiones nos planteamos, desde el malestar, que no vivimos en una cultura de consenso, pero no continuamos con el proceso de analizar la cultura de la competitividad y exigencia en la que vivimos, que en muchas ocasiones gira en torno a lo que hemos considerado que es el éxito y que la escuela como institución reproduce.

Una vez revisado el contexto, hace falta analizar entonces que necesitamos para garantizar la participación. En primer lugar, y algo ya planteado a lo largo de las actividades, es que la participación requiere tiempo, de múltiples formas. Es esencial para garantizar que los procesos sigan vivos o que se modifiquen en función de las evaluaciones persistentes y de las modificaciones necesarias, tiempo incluso para que desaparezcan si no cumplen sus objetivos o son insostenibles. La cuestión es que el tiempo es necesario para que nuestras actividades generen desarrollo.

En segundo lugar, la participación necesita que exista un espacio. En este trabajo el espacio está limitado y definido por un aula y una materia, que a su vez se encuentra limitada por una serie de requisitos impuestos por el currículo. Sin embargo, aunque el aula sea un espacio de participación no tiene sentido si no se entiende como un proyecto común del centro en el que todos estén implicados, tanto miembros del centro como familiares, miembros de la comunidad, en definitiva, la comunidad educativa en su conjunto. Además, crear un ambiente no es solo decirlo, es practicarlo, y esta es una de las principales limitaciones relacionadas también con el factor tiempo. Junto a tiempo y espacio, la participación requiere de deseo y de capacidad. Estos dos factores son aquellos que deben incentivarse y promoverse desde la escuela, motivando al alumnado a la participación ética y crítica a través de su práctica en el aula y dotándolo de herramientas

(a través de conocimientos, habilidades y actitudes) con las que enfrentarse a las dicotomías e incertidumbres que atraviesan nuestras vidas.

Si bien cada una de las actividades ha sido analizada a lo largo del trabajo, merece la pena comentar algunos de los aspectos que quizás no hayan sido incluidos y resultan fundamentales para la defensa de las actividades propuestas en relación con su finalidad. En cuanto a su sentido curricular, “El menú” es probablemente la actividad que más se adecúa a los contenidos planteados por el currículo de Geografía e Historia en Educación Secundaria Obligatoria en Aragón, siendo “Lo que nuestra nevera esconde” la actividad más flexible, pudiendo ser adaptada a diferentes niveles. Es cierto que en su totalidad implican desviar cierta atención de los contenidos impuestos actualmente y dirigirla hacia las competencias para la ciudadanía democrática y hacia una educación crítica y popular. Las dificultades a la hora de introducir estas actividades son múltiples, en primer lugar, están los diversos factores analizados en este apartado (tiempo, espacio, capacidad y deseo) que limitan y condicionan, por otra parte, está la necesidad de cumplir las exigencias de currículos extensos que no permiten el pensamiento crítico y destrezas de análisis, así como introducir contenidos curriculares con mayor poder de movilización social. En contra también tenemos la imposición de ideales de vida, de consumo y de competitividad social, así como la carga excesiva en el profesorado.

El esfuerzo que requiere de estudiantes y profesores es sin duda elevado. Hace falta motivación por parte del alumnado para resolver de forma creativa proyectos como “El árbol de problemas” o “El menú”. Por parte del profesorado, la formación es esencial, tanto la inicial como la permanente, por lo que en cuestión de esfuerzo existe una tarea previa y fundamental que debe hacer el profesorado en materia de ECG, participación y sobre todo socioafectividad. La educación/formación socioafectiva del profesorado de Secundaria es esencial en la medida en que la construcción de una ciudadanía crítica requiere integrar lo cognitivo y lo emocional, lo racional, lo ético y lo social (Celorio, 2017, pág. 13).

El tiempo requerido varía dependiendo de las actividades. Mientras que “Pensar alternativas” y “El menú” sí que se adaptan a una sesión normativa, “Lo que nuestra nevera esconde” al tratarse de una guía didáctica completa, podría precisar una unidad didáctica íntegra para trabajarla y es a la vez susceptible de modificaciones que respondan a los intereses del profesorado y del alumnado. Adaptar ese manual de Intermón Oxfam a los horarios de una clase implica ese trabajo y esfuerzo previo del docente. “El árbol de problemas” requiere más tiempo, dos sesiones siendo un tanto optimistas, y su posibilidad de éxito depende mucho de conocer al alumnado y creer en que esa sea una propuesta adecuada para el grupo. Sin duda este es un principio con el cual afrontar todas las actividades y su aplicación práctica y es que no existen proyectos replicables o al menos no está garantizada su efectividad ya que sin tener en cuenta el contexto, las posibilidades de que la actividad cumpla sus objetivos y sea sostenible en el tiempo es limitada. El balance entre tiempo y esfuerzo en la elaboración de propuestas como ésta recuerda a las militancias sacrificadas, sin embargo, recuperando al sociólogo Zygmunt Bauman (2017)

“el regalo más importante que puedes hacer a los que quieres es darles el sacrificio de tu tiempo”.

De este modo, el potencial de la introducción de estas actividades en nuestras aulas hace que ese diálogo con las dificultades tenga sentido. Actividades como “Pensar alternativas”, “El menú”, “Lo que nuestra nevera esconde” y “El árbol de problemas” permiten construir otros mapas, cambiar de paradigma y buscar las grietas del sistema. “Pensar alternativas” de forma directa, ofrece la posibilidad de conocer esos mapas que confrontan el actual y crearnos que se pueden hacer las cosas diferentes y de otra manera. Además, a través de las producciones como la de “Lo que nuestra nevera esconde” y más concretamente “El menú” podemos darles valor a otros lenguajes más allá de la palabra introduciendo la potencia de la creatividad como motor de aprendizaje y de conocimiento. Así, de forma global, las diferentes actividades son soluciones valiosas en la medida en que son creadas pensando en un contexto y trabajando desde ese lugar, proponen construir desde lo cotidiano y que el aprendizaje no sea algo que quede en el aula y que sobre todo tenga una aplicabilidad real, útil, al servicio de una construcción más justa y solidaria de un futuro compartido, poniendo en valor otros conocimientos más allá del académico que resultan esenciales para crear modelos más sostenibles con la Tierra y con todas los seres que la habitan y disfrutan.

Entender la educación como un acto político es ir más allá de una división de la educación en ámbito formal y no formal y hacer propia la realidad de que vivir, educa. La educación no es neutral. Nuestra producción educativa está generando acción social y cultural que puede estar al servicio del cambio o al de la reproducción del orden dominante (Celorio, 2017, pág. 10). Aumentar nuestra capacidad para participar, tomar decisiones e implicarnos en ese proyecto tan grande que es el de cambiar las bases sobre las que este mundo está funcionando implica hacerlo en clave de justicia social y justicia ambiental, porque hoy en día no es posible solamente hablar en términos humanos. En esta línea Subirats (2005) plantea la importancia del reto de “[...] explorar y potenciar formas de organización social que favorezcan la reconstrucción de vínculos, la articulación de sentidos colectivos de pertenencia respetuosos con la autonomía individual.” (pág. 6). La escuela juega un papel esencial en el desarrollo de una ciudadanía activa, comprometida y responsable. En un contexto de sociedades cambiantes, globalizadas y desiguales hay que garantizar una educación para la conciencia crítica y dirigida a la búsqueda del bien común, desde una ciudadanía implicada y participativa. Los centros escolares son lugares clave en los que se puede garantizar que tanto alumnado como docentes conozcan sus derechos y deberes, nos eduquemos conjuntamente en ese compromiso con el bien común y que cada persona aprenda a participar para transformar la sociedad.

Una educación así se entiende como un proceso educativo que pretende generar conciencia crítica sobre la realidad mundial facilitando herramientas para la participación y para la transformación social en claves de justicia y solidaridad. Este proceso pasa por nuestra deconstrucción individual acompañada de una acción colectiva, pues nuestras acciones individuales se revelan insuficientes por sí solas. En definitiva, el cambio

estructural que requiere la situación actual demanda acción política colectiva (Celorio, 2020).

Las alternativas implican obligatoriamente pensar diferente. Tenemos que deconstruir tantas cosas que hemos aprendido, y eso es algo costoso y vital, de medio largo plazo. No es sustituir un modelo por otro universal sino plantear la capacidad que tenemos las comunidades para generar proyectos diferentes. Esto implica también cambiar la noción de como aprendemos. Cómo ese aprendizaje tiene que abarcar lo individual y lo colectivo, lo cognitivo pero lo emocional también porque las emociones mueven el mundo. Somos lo que sentimos, lo que nos duele, lo que nos hace implicarnos y eso no es solo lo cognitivo sino también todo lo que nos conecta con otras personas y es lo que articula luchas conjuntas.

La propuesta didáctica expuesta en este trabajo tiene sentido en cuanto a que responde a ese reto colectivo. Se ha presentado a través de cuatro experiencias didácticas que bien podrían ser modificadas o sustituidas por otras que sirvieran mejor al mismo fin. Sería interesante poder elaborar la propuesta didáctica mediante la creación de un equipo interdisciplinar en el que diferentes voces desde distintos lugares pudiesen aportar su visión. Dos de las actividades propuestas son de elaboración propia y las otras dos pertenecen a manuales con un enfoque de Educación para la Ciudadanía Global existentes que han sido elaborados por instituciones no gubernamentales. Algunas de estas propuestas cuentan también con el apoyo institucional de los gobiernos autonómicos y central como es el caso de la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) que colabora en diferentes programas. La existencia de este tipo de materiales que se preocupan por articular respuestas colectivas desde la educación sirve como referente para los docentes creando recursos a los que acudir para buscar cómo hacer las cosas diferentes. La existencia, también, de espacios comunes en la red como www.classforchange.org permiten ver que “no estamos solos en la lucha contra las desigualdades y por un mundo mejor, y sentirnos parte de un movimiento global” (García, y otros, 2003, pág. 2). Estos espacios nos hablan de la existencia de respuestas globales a los problemas compartidos desde el ámbito educativo y nos hacen valorar de forma positiva las ventajas que existen como consecuencia de este mundo globalizado.

Al igual que las actividades podrían haber sido otras, algo similar ocurre con los contenidos. La soberanía alimenticia, sin embargo, permite abordar tantos temas que nos atañen, preocupan y requieren nuestra acción y compromiso, que ha sido considerado como un tema excepcional para plantear la cuestión de este trabajo. Entender la alimentación como un acto político desde la escuela es fundamental para la formación del alumnado. Los contenidos son, al fin y al cabo, propuestas para trabajar en el aula sobre cómo hacer frente a las injusticias sociales y medioambientales con las que convivimos mediante los hábitos y prácticas de consumo.

Guías como la de Kaidara (García, y otros, 2003) muestran que la introducción de actividades en ECG dentro de los diferentes cursos de Educación Secundaria es flexible tanto a la hora de introducirlo dentro de currículos oficiales como de diferentes cursos escolares, incidiendo en la idea de que lo importante es buscar una educación

competencial pero también comprometida y crítica, que vaya más allá de los contenidos. De esta manera, una misma propuesta didáctica como “Lo que nuestra nevera esconde” puede ser empleada en tres cursos diferentes y en diferentes asignaturas. Si bien es cierto que están pensadas para ser trabajadas en las asignaturas de Ciencias Sociales, temas como la carne, el pescado y los transgénicos pueden ser abordadas desde Ciencias Naturales, también en la clase de Economía e incluso llevar las diferentes problemáticas al aula de Lengua y literatura a través de la escritura creativa. Es necesario hacer que la transversalidad de la ECG no sea solo en los pasillos y recreos sino dentro de los diferentes currículos.

Redescubrir lo que ya conocíamos y reflexionar sobre aquello que no conocemos es una de las claves en la elaboración de la propuesta didáctica y es una forma de afrontar nuestra construcción personal a lo largo de toda nuestra vida. Ir más allá de la sensibilización implica una labor de formación e investigación constante. La sensibilización en ECG es una iniciación, a modo de concienciación, hacer presente que el problema existe, pero sin profundizar. La formación/educación en ECG es el primer paso hacia la participación social y la incidencia política. Una formación sistémica y profunda que permita indagar en las causas y comprender el fenómeno. Las diferentes actividades permiten a través de los recursos indagar en las causas de las desigualdades que existen en el acceso a la comida, las agresiones sociales y medioambientales que nuestro sistema alimentario provoca, en el derecho básico que es el acceso a los alimentos. Además, conectan economía, política, cultura y sociedad desde una perspectiva crítica que implica incluir los principios éticos en la toma de decisiones.

En esta búsqueda de nuevos modelos, las actividades que conforman esta propuesta didáctica beben de la Educación Popular en cuanto a que comparten una visión política de la educación y promueven una relación entre alumnado y docente horizontal, no binaria. Además, actividades como “El menú” o “Pensar alternativas” favorecen el reconocimiento de saberes populares, no solo académicos, como puede ser los diferentes calendarios de las frutas y verduras de la zona o como llegan los diferentes alimentos a las estanterías de los supermercados. De esta forma, el conocimiento cobra otro sentido más allá de lo intelectual valorando, también, sentimientos, emociones y voluntades.

Después de la formación, el siguiente paso es la investigación. En educación, esa investigación está ligada a las metodologías que se emplean en el aula para analizar los diferentes problemas. Las metodologías que se han empleado en la propuesta didáctica son algunas que han sido consideradas adecuadas para guiar procesos críticos de enseñanza-aprendizaje, al servicio del enfoque crítico y transformador que se viene esbozando a lo largo del trabajo. Son metodologías activas, participativas, que refuerzan el valor de lo comunitario y que empoderan y que se enmarcan en un enfoque sistémico en el que el resultado es mayor que la suma de las partes. Los principios metodológicos, en la línea de los valores que garantizan la inclusión, beben de la Educación Popular articulándose en torno al diálogo, la participación y la comunidad, dando lugar a la concienciación, emancipación y a la acción política (Celorio, 2017, pág. 50).

Y todo este proceso hace falta planteárselo desde la pregunta. Preguntarnos cómo podemos extraer de proyectos políticos como el ecologismo, el feminismo, la sostenibilidad de la vida, el decrecimiento, etc., las claves pedagógicas que nos permitan educar desde esos valores y preguntarnos también por el sujeto educativo e intentar conocer mejor a las personas con las que vamos a trabajar cada día para buscar como establecer relaciones creadoras entre sus intereses y los objetivos de creación de pensamiento crítico y de orientación a la participación activa y transformadora, comprometida con la construcción de un mundo más justo, equitativo y solidario.

Bibliografía

- Zygmunt, B. (octubre de 2017) *Salvados conectados*. (Évole, J, entrevistador)
- Blasco, A. C. (2020). *Educación para ciudadanía global*. Cátedra de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Zaragoza.
- Boni, A., & López, E. (2015). *Herramientas para planificar y evaluar prácticas para una ciudadanía global*. Intermon Oxfam.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Celorio, G. (2013). *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*. Bilbao : Hegoa.
- Celorio, G. (2017). *Educación crítica y transformadora. Marco teórico-pedagógico para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género en los centros de Secundaria*. Bilbao: Hegoa.
- Celorio, G. (Marzo de 2020). *Clase del Máster de Cooperación Internacional al Desarrollo*. Cátedra de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Zaragoza.
- Cogan, J. y Derricott, R. (1998). *Citizenship for the 21st Century. An international Perspective on Education*. London: Kogan Page.
- Coma, T. (2020). *Dinamización de la participación activa en educación para la ciudadanía global ECG. Tema 1. Procesos de participación: generadores de la ECG en espacios educativos*. Zaragoza: Máster Propio en Cooperación al Desarrollo.
- Fernandez Casadevante, J. L., González Reyes, L., Esteban Cabellos, A., & Ferriz Prieto, A. (2018). *Alimentar otros modelos. Guía didáctica sobre alimentación sostenible*. Madrid: Fuhem.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gabilondo, A. (2014). *Participación infantil* . El País, Blogs sociedad.
- Garcés, M. (2019). *Nueva Ilustración Radical*. Madrid: Anagrama.
- García, I., Florensa, M., Porcar, Q., Sant, J., Alié, M. P., & Duch, A. (2003). *Lo que nuestra nevera esconde*. Kiadara.
- Gonzalez, L. (2007). *Guía para la gestión de proyectos de cooperación al desarrollo*. Bilbao: Instituto Hegoa.
- Kennedy, L. (Dirección). (2019). *Rotten. The avocado war*. [Película].
- Maiztegui, C. (2007). La participación como una opción transformadora en los procesos de educación ciudadana. *REICE*, 5.

- Mundaca, R. (Febrero de 2020). *'Chile ha privatizado por completo el agua, lo cual significa que el robo está institucionalizado'*. (Civicus, Entrevistador)
- Paredes, N. (6 de Junio de 2020). *El leblouh, la práctica que consiste en obligar a niñas en zonas de África a comer para que encuentren marido*. BBC .
- Redacción QUO. (2004). *La comida medieval*. QUO.
- Scholliers, P. (2001). *Food, Drink and Identity: Cooking, Eating and Drinking in Europe since Miggle Ages*. Oxford: Berg.
- Solano, R. (2011). *Educación para el desarrollo: una mirada desde el Sur por la construcción de una educación para el cambio*. Ánfora, 30. Universidad autónoma de Manizales, 87-120.
- Subirats, J. (2005). *Democracia, participación y transformación social*. Revista Polis.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (2020). *Herramientas. Árbol de problemas*. Obtenido de Unesco:
<http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/%20cultural-diversity/diversity-of-cultural%20expressions/tools/policy-guide/planificar/diagnosticar/arbol-de-problemas/#:~:text=El%20%C3%A1rbol%20de%20problemas%20es,relaciones%20de%20tipo%20causa%2Defecto.&tex>

Anexos

Anexo A

¿Quién es el hombre de la foto? ¿Qué hace? ¿Dónde vive?
¿Qué podemos saber de su vida? ¿Qué hace por el medio ambiente?



¿Quién es la mujer de la foto? ¿Cómo han llegado ahí? ¿Dónde viven? ¿Qué podemos saber de su vida? ¿Qué hacen por el medio ambiente?



¿Quién es la mujer de la foto? ¿Qué hace? ¿Dónde vive? ¿Qué podemos saber de su vida? ¿Qué hace por el medio ambiente?



¿Quiénes son la gente de la foto? ¿Cómo han llegado ahí?
¿Dónde viven? ¿Qué podemos saber de su vida? ¿Qué hacen por el medio ambiente?



¿Quién es la mujer de la foto? ¿Qué hace? ¿Dónde vive? ¿Qué podemos saber de su vida? ¿Qué hace por el medio ambiente?



Anexo B



¿Quién es? Ganadería extensiva de Aragón, La Rioja... que ayuda a cuidar el monte (abono, prevención de incendios...), fomenta el buen trato a los animales, produce alimentos de alta calidad. Vende su carne y su leche en proximidad a través de grupos de consumo y pequeñas tiendas. Una forma tradicional de ganadería que es alternativa al modelo intensivo y estabulado.

¿Problemas que enfrenta? Población envejecida que necesita relevo generacional, necesidad de asociarse para que los pequeños productores puedan competir con las grandes empresas.



¿Quién es? Una joven que, tras la crisis del covid-19, se ha quedado en paro, y ha vuelto a trabajar al campo, pero muy cerca de la ciudad. Tenía formación en el sector agroalimentario y se ha lanzado a montar una huerta ecológica. Vende a grupos de consumo de la ciudad y a algunas fruterías del pueblo. Anda convenciendo a otros agricultores para que den ese paso y juntos tener mayor producción e incidencia en la zona.

¿Problemas que enfrenta? La dificultad de vivir del campo con pequeñas explotaciones, la falta de apoyo por parte de las políticas hacia estos modelos de producción, la incomprensión familiar por querer dedicarse al campo y el hecho de ser una mujer agricultora.



¿Quién es? Una joven de ciudad que decide montar un huerto urbano en la azotea de su edificio, para comer verduras frescas y ecológicas. Al cultivar cantidades reducidas de verduras, complementa su actividad con cursos y acciones de educación ambiental para colegios y entidades sociales.

¿Problemas que enfrenta? La contaminación de las ciudades, que afecta a su actividad, y la baja visibilidad de este tipo de iniciativas. Es por ello que anda montando una red de huertos en azoteas para fortalecer la comunicación, relacionarse con otros proyectos de la ciudad y promocionar estas experiencias.



¿Quién es? Un grupo de consumo en la ciudad, que se ha organizado para comprar una cesta de verduras ecológicas cada semana a los y las agricultoras de proximidad. Así logran evitar intermediarios, comprar a buen precio y pagar directamente a quienes producen su comida. Además, colectivamente, hacen otras cosas en su barrio para sensibilizar sobre la importancia de la agroecología.

¿Problemas que enfrenta? Organizar a los grupos humanos tiene su complejidad y deben estar siempre atentos a los conflictos y malestares. La contabilidad y los pedidos son complicados al principio y exigen un proceso de aprendizaje.



¿Quién es? Una tienda de productos ecológicos vinculada a la economía solidaria. Compran directamente a los/las productores/as, accediendo a precios competitivos y justos para quienes trabajan la tierra. Los alimentos ecológicos a granel, además de ser más justos con los productores, prácticamente no generan residuos.

¿Problemas que enfrenta? La complejidad y los retos de trabajar con estos perfiles de población. Y la necesidad de mantener los puestos de trabajo encarece los precios.

Anexo C



- ¿Quién aparece en la imagen?
- ¿Qué están comiendo?
- ¿Qué nos está contando la escena?

Anexo D

Nobleza británica (siglo XIII)

¡Buenos días mi señor y mi señora! ¿Cómo han amanecido hoy? Si bien no serán ustedes quienes preparen sus platos, este es un informe de los alimentos de los que disponen. En primer lugar, tienen acceso a las mejores harinas con las que elaborar pan (que es uno de los alimentos fundamentales de su mesa).

Sus trabajadores se han encargado de que las cocinas estén repletas de los mejores pescados, la carne es muy cara y solo para ocasiones especiales y además no pueden disponer de todo el ganado que se emplea como fuerza de trabajo. El fin de semana podrán gozar de carne de caza solamente apta para las mesas de la nobleza.

Por otra parte, como la Iglesia alienta cualquier tipo de alimento que salga del agua (en calidad de pescado) últimamente el plato favorito de las islas es la cola de castor: ¡una auténtica delicia! Para aderezar sus platos, los almacenes están llenos de múltiples especias, uno de los lujos del medievo. Hoy llegan pimienta, canela y jengibre directamente de Asia. También pueden acceder al tomillo, perejil, salvia, mostaza y albahaca que utilizan sus siervos. Como saben, nuestro clima es duro para el cultivo de uvas y aceituna. Por otra parte, tienen higos secos y dátiles con los que endulzar sus manjares, aunque hay que usarlos con moderación en la cocina.

Pueden, si así lo desean, comer unas gachas de trigo, legumbres y leche, si bien últimamente es la comida que le están dando a los presos de las islas así que lo desaconsejo. Disponen de cereales y verduras variadas, así como algunas legumbres. Para conseguir un sabor agríndice en sus platos disponen de manzanas y peras. Vale la pena recordar que el agua potable es más bien escasa y existe alto riesgo de enfermedad. Es por esto que son preferibles las bebidas alcohólicas, gran fuente de nutrientes y buena para la salud. Tienen acceso a vino, pero es importado porque su consumo es habitual en el sur de Europa, y también a cerveza, que se echa a perder en unos días al no disponer de manera alguna de conservarla.

Y no olviden la Iglesia recomienda (es decir, de obligado cumplimiento):

- Prohibido comer carne 1/3 del año
- Huevos y lácteos prohibidos en Cuaresma y días de ayuno
- Los viernes es día de ayuno oficial

Pd: vegetales que hoy se consideran muy comunes en las cocinas europeas tales como las patatas, las judías verdes, el cacao, tomates, pimientos, fresas y maíz no estuvieron disponibles en las cocinas medievales hasta bien pasado el siglo XV.

Campesinado de la península ibérica (siglo XII)

Buenos días, campesinos y campesinas medievales. Hoy os toca trabajar en el campo de sol a sol, pero sin embargo no estáis solos ya que el 90% de la población europea se encuentra en unas condiciones similares. Si bien no podéis acceder a grandes manjares, vuestra dieta es mucho más equilibrada que la de la nobleza y el clero. Algunas de las delicias locales son la carne de castor, el agua con vinagre y el favorito del pueblo: las gachas de trigo.

Tenéis cereales, legumbres y leche de las vacas. Está bueno por separado pero unas gachas con un poco de todo ello están mejores y además el médico del pueblo cree que también es medicinal y ayuda a la digestión. El trigo es el cereal más consumido en la dieta medieval y además se considera el más nutritivo. Tenéis también garbanzos, coles, remolachas y guisantes, y sobre todo espinacas y zanahorias (de las que los nobles desprecian y con las que hacer sopas). Una de las favoritas de la zona está hecha a base de espinacas, acelgas, cebollas, coles, ajos, garbanzos, zanahoria, coles, guisantes y habas. Para darle el toque final, disponéis de especias como tomillo, perejil, salvia, mostaza o albahaca.

Estáis de suerte porque este año vuestros castaños (que algunos conocen como “árboles de pan”) os van a dar buenos frutos. Algún viajero italiano que ha pasado por aquí recientemente dice que hacen harina con las castañas cuando no disponen de cereales así que quizás podríais introducirlo en vuestras cocinas.

¡y que no falte el pan de cada día! Es verdad que no tenéis las harinas de trigo pasadas por refinería que comen vuestros señores, pero las vuestras, que hacen ese pan negruzco, son la base de vuestra alimentación diaria.

Para finalizar tenéis uvas, higos y naranjas. Podéis hacer vino con esas uvas, además de alimentar alma y espíritu, es considerado un alimento sano y nutritivo. El proceso de fermentación es sencillo, solo hace falta diluirlo en agua. El vinagre es la bebida de los menos favorecidos económicamente ya que acceder a la uva es caro por ello no es mal plan diluir vinagre en agua, además de saciar la sed, mata a los gérmenes.

Post Data: no conocéis el Nuevo Mundo por lo tanto todavía no podéis disfrutar de patatas, tomates ni maíz.

Anexo E

La guerra del aguacate en Chile.

Vivimos en una sociedad global en la que podemos disponer de las frutas que queramos durante los doce meses del año, como ha ocurrido con el caso de los aguacates. Sin embargo, este negocio millonario conocido como “oro verde” tiene pros y contras para los agricultores que los producen. En Chile el aguacate es una de las principales fuentes de exportación al mercado europeo y cada vez más al chino, pero está agotando las escasas reservas de agua del país. El principal problema de Chile es el agua. Se trata de un territorio caracterizado fundamentalmente por el monocultivo de palta o aguacate, una fruta tropical cuya producción demanda enormes cantidades de agua (concretamente 68 litros de agua para producir un aguacate).

Los pequeños productores chilenos de Petorca no tienen acceso al agua para regar sus cultivos. Esta crítica situación pone en peligro su supervivencia, así como la de las siguientes generaciones, dando lugar a un modelo de acumulación de campos y recursos por parte de los grandes agricultores. Cuando la demanda de aguacates por parte del mercado internacional creció, los pequeños agricultores comenzaron a hacer pozos y perforaciones para poder acceder al agua de sus ríos, pero su coste es extremadamente elevado y muchos agricultores se han quedado por el camino. Como los pequeños productores no pueden hacerlo, lo más fácil para ellos es venderle la tierra a un productor más grande.

En 1981 se privatizó el agua durante la dictadura de Augusto Pinochet y siguiendo las directrices de una serie de economistas defensores del libre mercado conocidos como la Escuela de Chicago cuyo máximo representante fue Milton Friedman. La privatización de recursos se justificaba en la necesidad de hacerlos más eficientes. Sin embargo, esto no fue acompañado con mecanismos de regulación del estado. Hoy día Chile paga las tarifas más altas de América Latina para consumir agua potable, que es de propiedad de grandes empresas transnacionales. En rigor, el grupo Suez, Aguas de Barcelona, Marubeni y la administradora de fondos de pensiones de los profesores de Ontario (Canadá) controlan el 90% del suministro de agua potable. La acumulación del agua en manos de grandes productores ha supuesto la degradación ambiental de la zona, desertización y sequías incompatibles con la vida en la comunidad.

Las principales quejas de los activistas y productores chilenos afectados es que el país ha priorizado la industria extractiva por encima del derecho al agua de las comunidades, privando al pueblo de un derecho esencial que es el agua, comprometiendo la sostenibilidad de las zonas y poblaciones afectadas y a causa de un impacto medioambiental en muchas ocasiones irreversible.

Fuentes:

Kennedy, L. (Dirección). (2019). *Rotten. The avocado war*. [Película].

Mundaca, R. (Febrero de 2020). ‘Chile ha privatizado por completo el agua, lo cual significa que el robo está institucionalizado’. (Civicus, Entrevistador)



Árbol de problemas de la Guerra del Aguacate. Elaboración propia.

Anexo F

Impacto Ambiental de los Monocultivos: el caso de Brasil y Colombia.

Se conoce como monocultivo a la práctica de plantar grandes extensiones de tierra con cultivos de una sola especie, aplicando los mismos patrones de cultivo, riego, fertilización y recolección; lo que deriva en la producción de grandes cantidades de un solo producto a muy bajo costo. El aumento de la población mundial y la continua demanda que genera el sistema de consumo basado en el crecimiento ilimitado de la economía capitalista requiere suplir al mercado de productos agrícolas, por lo que resulta indispensable encontrar métodos que permitan la producción a gran escala y al mismo tiempo que sea rentable. Por esas razones y, aprovechando el creciente desarrollo industrial, el monocultivo es la alternativa más viable económicamente.

Sin embargo, esta práctica afecta a los ecosistemas que la rodean, al ser necesarias grandes extensiones de tierra se deben eliminar todo tipo de ecosistemas y hábitats para dar paso a una sola especie de cultivos. Los cultivos a su vez son el alimento de especies locales, que, al no haber diversidad y alimentarse de un solo tipo de planta, pueden convertirse fácilmente en plagas. Así mismo, el proceso de cosecha y cultivo constante, no permite que el suelo recupere los nutrientes para permitir más siembra, lo que deriva en un desgaste vertiginoso de la fertilidad del suelo y la erosión.

Las consecuencias de los monocultivos no son solo medioambientales, también son socioeconómicas pues ha llegado a ser una excusa para la expropiación de los campesinos, con el fin de obtener territorio cultivable. De igual forma, la erosión no permite que el terreno pueda ser reutilizado por pequeños agricultores, y la industrialización del proceso de monocultivo requiere poca mano de obra, lo que no genera empleo suficiente en la región.

La explotación de caña de azúcar en el Valle del Cauca y la de soja en el Valle del río Tapajos, en el amazonas brasileiro, han sido un factor determinante de los cambios socioambientales en estas regiones. Tanto la geografía económica como las relaciones socioculturales se han transformado al ritmo de la homogeneización del paisaje. Sin embargo, estos cambios no solo se refieren a la ocupación del suelo, sino que se originan con la polución del medio natural y de bienes ambientales, entre ellos el agua. El entorno natural y la salud humana se ven gravemente afectados en consecuencia.

Fuente: (Noticias Univalle, 2015)